



W trakcie procedury dotyczącej nadania statusu uchodźcy cudzoziemcy mogą korzystać z zagwarantowanej przez państwo pomocy w postaci możliwości przebywania w ośrodkach pobytowych. Poza zakwaterowaniem i wyżywieniem mieszkańcy ośrodków

mają tam zapewnioną pomoc psychologa, opiekę medyczną, a także otrzymują niewielkie świadczenia finansowe. Mogą również uczęszczać na lekcje języka polskiego prowadzone na terenie placówek¹. Osoby, których sytuacja prawna zostanie uregulowana, są zobowiązane do opuszczenia ośrodków. Unormowanie sytuacji prawnej wiąże się z uzyskaniem praw do legalnej pracy, ubezpieczenia zdrowotnego itd.

W przypadku uzyskania statusu uchodźcy lub ochrony uzupełniającej cudzoziemcy mogą uczestniczyć w indywidualnych programach integracyjnych. Zapewniają one prawo do pobierania – przez rok – środków finansowych na pokrycie m.in. kosztów wynajmu mieszkania i nauki języka polskiego². W trakcie uczestnictwa w programach integracyjnych cudzoziemcy powinni podjąć pracę, która umożliwiałaby im niezależne życie. Pracownicy rządowych instytucji pomocowych, jak działacze organizacji pozarządowych, pomagają im w tym procesie.

W Polsce stosunkowo niewielu cudzoziemców uzyskuje ochronę prawną. W 2014 r. status uchodźcy otrzymało 262 osób ubiegających się o azyl (3%), ochronę uzupełniającą – 170 cudzoziemców (2%), pobyt tolerowany – 300 osób (4%). Decyzję negatywną otrzymało natomiast 1997 osób (24%), 5556 postępowań umorzono (67%; zob. UdSC, 2015). O państwach, których obywatele



przyjeżdżają do Polski, decyduje sytuacja społeczno-polityczna na ich terenie. W 2014 r. (jak i w ubiegłych latach) największą grupę osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy stanowili obywatele Federacji Rosyjskiej – 2 772 osoby (ok. 42% ogółu). Były to głównie osoby deklarujące narodowość czeczeńską. Drugą najliczniejszą grupą cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy byli obywatele Ukrainy – 2 253 osoby (ok. 34%). Ponadto o status uchodźcy występowała duża grupa obywateli Gruzji – 652 osoby (ok. 10%), Armenii – 126 osób, Tadżykistanu – 107 osób, Syrii – 104 osoby oraz Kirgistanu – 101 osób (UdSC, 2015).

Istota procesu integracji

W przypadku cudzoziemców, którzy poszukują bezpiecznych warunków egzystencji dla siebie i swoich rodzin poza granicami ojczyzny, zmiana miejsca zamieszkania następuje zazwyczaj gwałtownie. Tym samym nie posiadają oni wiedzy na temat nowego kraju zamieszkania, nie znają jego kultury oraz języka. Odnalezienie się w odmiennej rzeczywistości społeczno-kulturowej, w której respektowane są różnice

się od dotychczasowych normy i wartości, jest swoistym wyzwaniem. Staje się ono tym większe, im znaczniejsze są różnice pomiędzy kulturą i ojczystym językiem cudzoziemców a dominującą kulturą i językiem urzędowym nowego kraju pobytu.

Proces wchodzenia w krąg odmiennej rzeczywistości (akulturacja) jest długotrwały i wiąże się z ustawicznym gromadzeniem nowych, nieraz bardzo trudnych doświadczeń, na wszystkich płaszczyznach aktywności człowieka. W wielu przypadkach proces akulturacji utrudniają traumatyczne przeżycia z kraju pochodzenia. Mogą być one przyczyną zarówno wycofania się, apatii, zamknięcia w sobie, jak i nadpobudliwości czy zachowań agresywnych wśród dzieci, młodzieży i dorosłych. Sytuacji cudzoziemców nie ułatwia również brak poczucia stabilizacji finansowej i mieszkaniowej.

Akulturacja może przybierać wiele form i prowadzić do różnych rezultatów, niosących za sobą zmiany w systemie wartości, wachlarzu zachowań, jak i tożsamości. Omawiany proces może kończyć się integracją, asymilacją, separacją bądź

¹ Zasady funkcjonowania ośrodków dla cudzoziemców określa m.in. *Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych z dn. 6 grudnia 2011 r. w sprawie regulaminu pobytu w ośrodku dla cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy* (Dz.U. z 2011 r. nr 282, poz. 1654).

² Szerzej zob. art. 92 *Ustawy o pomocy społecznej z dn. 12 marca 2004 r.* (Dz.U. z 2004 r. nr 64, poz. 593, z późn. zm.).



marginalizacją³. Optymalną strategią akulturacji z punktu widzenia zdrowia psychicznego oraz szans na pełnowartościowe funkcjonowanie w nowym kraju jest integracja, będąca wynikiem spotkania i dialogu pomiędzy kulturą kraju przybyszów i kulturą kraju przyjmującego (Grzymała-Moszczyńska, 2000, s. 18; Grzymała-Moszczyńska, Nowicka, 1998, s. 15). Warunkują ją także chęci utrzymania własnej tożsamości kulturowej i kontaktu z nową kulturą.

Kształcenie i integracja dzieci-uchodźców

Kształcenie cudzoziemców w Polsce regulują przepisy zawarte w ustawie o systemie oświaty (Dz.U. z 1991 r. nr 95, poz. 425 z późn. zm.) oraz *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia* (Dz.U. z 2015 r. poz. 31). Powyższe akty prawne są podstawą nieodpłatnego

kształcenia cudzoziemców oraz mogą stanowić płaszczyznę podejmowania działań wspierających proces ich integracji (zob. art. 94a ustawy i par. 3–15 rozporządzenia).

Jak wskazuje literatura przedmiotu i własne doświadczenia, nieznajomość bądź słaba znajomość języka jest głównym czynnikiem pogłębiających się trudności szkolnych. Niezbędne jest więc jak najszybsze podjęcie przez osoby pracujące z cudzoziemcami działań w celu stworzenia im odpowiednich warunków do nauki języka polskiego. Polskie prawodawstwo oświatowe daje cudzoziemcom możliwość dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego (zob. art. 94a ust. 4 i 4a ww. ustawy; par. 16 ust. 1–3 i par. 18 ww. rozporządzenia), którą organizuje organ prowadzący szkołę (na wniosek dyrektora). Tym samym cudzoziemcy mają prawo do korzystania z pomocy

osoby władającej językiem ich kraju pochodzenia, zatrudnionej przez dyrektora szkoły w charakterze pomocy nauczyciela (zob. art. 94a ust. 4a ww. ustawy).

Niezwykle istotne jest również wspieranie cudzoziemców w zakresie wyrównywania braków edukacyjnych w celu zapobiegania pogłębianiu się trudności szkolnych, drugoroczności oraz przeciwdziałania ekskluzji społecznej. Bez dostosowywania form i metod pracy do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów oraz udziału cudzoziemców w dodatkowych zajęciach wyrównawczych wielu z nich nie będzie w stanie poradzić sobie w polskich szkołach. Polskie prawodawstwo stwarza przestrzeń do organizacji dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania (zob. art. 94a ust. 4c ww. ustawy; par. 17 ust. 1–3 i par. 18 ww. rozporządzenia). Zajęcia te mogą zostać zorganizowane przez organ prowadzący szkołę, w sytuacji gdy nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne z danego przedmiotu stwierdzi konieczność uzupełnienia różnic programowych.

Własne obserwacje oraz wyniki badań przeprowadzonych wśród dzieci-uchodźców z Czeczenii wskazują na to, że w im młodszy wiek dzieci rozpoczynają kształcenie, tym łatwiej odnajdują się w polskich szkołach oraz nowym kraju zamieszkania⁴. Najmłodsze dzieci,

³ Asymilacja polega na odrzuceniu własnej tożsamości kulturowej i włączeniu się do grupy reprezentującej kulturę nowego kraju osiedlenia; separacja – inicjowana przez grupę przybyszów, polega na odrzuceniu nowej, obcej kultury, co może być spowodowane chęcią zachowania tradycyjnego stylu życia, obrony wartości należących do własnej tradycji i uznawanych za ważne; separacja narzucona – powstaje na skutek odrzucenia przez mieszkańców nowego kraju osiedlenia w wyniku postrzegania kultury uchodźców jako mniej wartościowej, a ich samych jako ludzi gorszego gatunku; marginalizacja – ulegają jej osoby, które utraciły kontakt z własną kulturą, uznając ją za gorszą, mniej wartościową w stosunku do nowego kraju zamieszkania, a jednocześnie nie udało im się włączyć w sieć kontaktów z nową kulturą. Prowadzi to do poczucia alienacji i utraty tożsamości, a także często do zaburzeń psychicznych i zachowań kryminalnych, por. Grzymała-Moszczyńska (2015, s. 17–25).

⁴ Wskazują na to m.in. treści wywiadów przeprowadzonych wśród dzieci czeczeńskich w 2014 r. – *Formy i metody uczenia się języka polskiego dzieci cudzoziemskich*.

a w szczególności te, które rozpoczęły edukację w Polsce, zazwyczaj szybko uczą się języka polskiego oraz poznają polską kulturę. Nabywanie kompetencji komunikacyjnych i międzykulturowych odbywa się głównie w szkołach. Tam dzieci mają okazję poznawać język polski w toku lekcji przedmiotowych oraz coraz częściej podczas zajęć pozalekcyjnych i działań inicjowanych przez organizacje pozarządowe (edukacja nieformalna). Znaczącą barierą w procesie kształcenia i integracji cudzoziemców jest klasyfikowanie takich dzieci do niższych klas (niezgodnie z wiekiem). Występowanie różnicy wieku utrudnia kontakty rówieśnicze oraz wielokrotnie powoduje poczucie wyalienowania, którego efektem jest m.in. przedwczesne opuszczanie szkół.

Ku międzykulturowej metodyce pracy z klasą zróżnicowaną kulturowo

Praca z uczniami-uchodźcami i tym samym grupą zróżnicowaną kulturowo wymaga realizacji treści włączających kulturową przynależność cudzoziemców oraz metodyki wykraczającej poza monokulturowy model. Jest to związane ze specyfiką tożsamości osób tworzących grupę zróżnicowaną kulturowo, społeczną i psychologiczną sytuacją poszczególnych uczniów oraz ich potrzebami edukacyjnymi. Własne doświadczenia wynikające z praktyki edukacyjnej wskazują na to, że podczas pracy z cudzoziemcami oraz grupami zróżnicowanymi kulturowo istotne są opisane niżej postulaty⁵.

1. Rozwijanie własnych i uczniowskich kompetencji międzykulturowych
Każdy człowiek ma tendencję do interpretacji rzeczywistości zgodnie

z zasadami własnej kultury, co nieraz prowadzi do nieporozumień a nawet poważnych konfliktów. Integracja uczniów z grupy większościowej i mniejszościowej⁶ wymaga znajomości elementów poszczególnych kultur, co stanowi czynnik trafnego odczytywania poszczególnych zachowań, które pojawiają się w przestrzeni edukacji. Rozwijanie kompetencji międzykulturowych, zakładające wspieranie tożsamości uczniów, powinno stanowić istotny element pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Priorytetem jest więc prowadzenie działań z zakresu edukacji międzykulturowej w klasach zróżnicowanych kulturowo, czego przykładem jest m.in. program „Przygody Innego”.

2. Respektowanie wspólnie ustalonych zasad

Warto wspólnie opracować katalog zasad dotyczących pracy na zajęciach (np. w formie kontraktu), który zostanie zamieszczony w ogólnodostępnym miejscu (np. w sali lekcyjnej). Jest to w szczególności ważne, gdy do klasy należą osoby zakorzenione w różnych kontekstach społeczno-kulturowych, reprezentujące znacznie różniące się od siebie systemy wartości.

Katalog zasad organizujących pracę klasy zróżnicowanej kulturowo powinien uwzględniać kulturową

przynależność uczniów z grup mniejszościowych oraz zasady przyjęte w statucie danej placówki. Powinien być tak skonstruowany, aby zawarte w nim treści nie powodowały konfliktów wartości.

Kontrakt grupowy stanowił podstawę pracy m.in. podczas zajęć z języka polskiego jako obcego z elementami polskiej kultury dla słuchaczy gimnazjum dla dorosłych (przy Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku), w ramach projektu „Szkoła Różnorodności”.

3. Wspieranie uczniów przynależących do mniejszości

Istotne jest zapewnienie psychologicznego poczucia bezpieczeństwa grupie, z którą pracujemy (w tym uczniom przynależącym do mniejszości). W przypadku występowania trudności szkolnych w procesie kształcenia niezbędne jest wspieranie uczniów z grup mniejszościowych poprzez stosowanie odpowiednich metod (np. metody preparowania tekstów⁷) oraz korzystanie z możliwości zagwarantowanych w przepisach prawa oświatowego⁸.

W uzasadnionych przypadkach priorytetem jest uznanie uczniów-cudzoziemców za osoby o specyficznych potrzebach edukacyjnych, co stanowi podstawę do indywidualizacji treści nauczania, wymagań edukacyjnych oraz

⁵ Postulaty są wynikiem pracy z cudzoziemcami na terenie Ośrodka Pobytowego dla Cudzoziemców w Białymstoku oraz w klasach zróżnicowanych kulturowo w białostockich szkołach (w tym w charakterze doradcy międzykulturowego w Fundacji Dialog w Białymstoku). Informacje na temat opisanych przykładów dobrych praktyk są dostępne na stronach [Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku](#) i [Fundacji Dialog](#).

⁶ Pod hasłem „uczniowie przynależący do mniejszości” rozumiem zarówno członków autochtonicznych grup mniejszościowych, jak i cudzoziemców. W społeczności może funkcjonować jednocześnie i jedna grupa mniejszościowa, i więcej takich grup.

⁷ Metoda ta polega na leksykalnym i gramatycznym upraszczaniu treści tekstów (np. przewidzianych w programie nauczania na poszczególnych etapach kształcenia) i projektowaniu zadań dydaktycznych do nich nawiązujących. Przydatne materiały: Bernacka-Langier, Janik-Płocińska i in. (2010); Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król (2014).

⁸ Zob. podrozdział *Kształcenie i integracja dzieci-uchodźców*.



kryteriów oceniania (częstkowego i końcowego)⁹.

W Szkole Podstawowej nr 26 (SP 26) w Białymstoku kształcenie dzieci cudzoziemskich uzupełniają zajęcia wyrównawcze, podczas których stosowana jest m.in. metoda preparowania tekstów.

4. Korzystanie z potencjału różnorodności i inicjowanie kooperatywnej pracy w zespołach międzykulturowych

Niezbędne jest stworzenie odpowiednich warunków do włączania kulturowej przynależności uczniów z grup mniejszościowych do procesu edukacji (np. wypowiedzanie się na temat własnej kultury)¹⁰. Podczas pracy z klasą zróżnicowaną kulturowo ważne jest inicjowanie i nagradzanie kooperatywnej pracy w zespołach międzykulturowych (por. Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2013). Umożliwia to wzajemne poznawanie się dzieci/młodzieży, korzystanie z różnorodnej wiedzy i umiejętności, sprzyja budowaniu pozytywnej współzależności oraz może wzmacniać poczucie własnej wartości uczniów cudzoziemskich, którzy przejawiają trudności szkolne.

Kooperatywna praca w międzykulturowych zespołach stanowiła m.in. ważny element projektu „Przez trudy do gwiazd” realizowanego w SP 26 w Białymstoku.

5. Dbanie o międzykulturową integrację klasy

Priorytetem jest prowadzenie działań w celu międzykulturowej

integracji klasy zróżnicowanej kulturowo. Szczególne znaczenie w tym procesie ma prowadzenie cyklicznych programów i projektów edukacyjnych, zakładających wykorzystanie innowacyjnych metod pracy, podczas których dzieci/młodzież mają możliwość współdziałania.

Przykładowo podczas projektu „Ku wzbogacającej różnorodności” w Szkole Podstawowej nr 12 (SP 12) w Białymstoku funkcję integrującą dzieci polskie, czeczeńskie i romskie pełniły warsztaty taneczne, w których chętnie uczestniczyli wszyscy uczniowie.

6. Tworzenie międzykulturowej przestrzeni szkoły

Międzykulturowy charakter przestrzeni szkoły jest czynnikiem wpływającym m.in. na psychologiczne poczucie bezpieczeństwa oraz przynależności do danej placówki osób z grup mniejszościowych. Ważne jest, aby w przestrzeni szkoły obok treści dotyczących kultury dominującej znalazły się treści odnoszące się do kultur mniejszościowych (np. gazetki o symbolach narodowych, tradycyjnych tańcach, legendach).

Treści tworzące międzykulturową przestrzeń danej placówki mogą sprzyjać nabywaniu wiedzy na temat kultur dzieci/młodzieży z grup mniejszościowych nie tylko przez ich rówieśników, lecz także personel szkoły oraz rodziców.

Tworzenie międzykulturowej przestrzeni szkoły jest m.in.

ważnym elementem pracy SP 26 w Białymstoku.

7. Włączenie rodziców uczniów przynależących do mniejszości do działań klasy zróżnicowanej kulturowo

Współpraca rodziców uczniów z grupy mniejszościowej i większościowej może sprzyjać ich wzajemnemu poznawaniu się i tym samym wykraczaniu poza negatywne stereotypy i uprzedzenia w ramach działań podejmowanych w cyklu rocznym (uroczystości, wycieczki itp.). Współdziałanie rodziców może również pozytywnie wpływać na treść postaw ich dzieci.

Przykładowo podczas projektu „Ku wzbogacającej różnorodności” mamy dzieci polskich i czeczeńskich ze Szkół Podstawowych nr 12 i 37 w Białymstoku wspólne przyrządzały tradycyjne specjały kulinarne.

Zakończenie

Wspieranie procesu integracji uczniów-uchodźców na płaszczyźnie kształcenia wymaga pomocy w nauce języka polskiego, wyrównywania zaległości szkolnych, rozwijania ich tożsamości kulturowej i tym samym realizacji inicjatyw z zakresu edukacji międzykulturowej. Pomocne w tym zakresie mogą być regulacje i możliwości, jakie daje polskie prawo oświatowe.

Szkoły różnie podchodzą do kwestii wspierania procesu adaptacji uczniów-uchodźców do nowej rzeczywistości. Nadal istnieją placówki, w których nie podejmuje się żadnych działań w tym kierunku, ale można znaleźć również szkoły i organizacje pozarządowe, które realizują modelowe wręcz programy wspierające integrację uczniów-uchodźców.

⁹ Podstawą dla takiego działania jest treść Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 r. poz. 532, z późn. zm.).

¹⁰ Należy pamiętać o tym, że osoby przynależące do mniejszości nie zawsze posiadają wysokie kompetencje w zakresie znajomości własnej kultury, dlatego też ważne jest ich wcześniejsze rozpoznanie (np. przed publiczną wypowiedzą) w celu zapobiegania niepowodzeniom.

Podstawa prawna

Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona w Genewie dn. 28 lipca 1951 r. (Dz.U. z 1991 r. nr 119, poz. 515). | Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych (Dz.U. z 1992 r. nr 36, poz. 155). | Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 r. poz. 532 z późn. zm.). | Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. z 2015 r. poz. 31). | Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych z dn. 6 grudnia 2011 r. w sprawie regulaminu pobytu w ośrodku dla cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy (Dz.U. z 2011 r. nr 282, poz. 1654). | Ustawa o pomocy społecznej z dn. 12 marca 2004 r. (Dz.U. z 2004 r. nr 64, poz. 593, z późn. zm.). | Ustawa o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej z dn. 13 czerwca 2003 r. (Dz.U. z 2003 r. nr 128, poz. 1176 z późn. zm.). | Ustawa z dn. 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 1991 r. nr 95, poz. 425 z późn. zm.).

Bibliografia

Bernacka-Langier A., Janik-Płocińska B. i in., (2010), *Inny w Polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z cudzoziemcami*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Polskie Forum Migracyjne, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń. | Grzymała-Moszczyńska H., (2000), *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Kraków: Nomos. | Grzymała-Moszczyńska H., Nowicka E. (red.), (1998), *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, Kraków: Nomos. | Urząd ds. Cudzoziemców (UDsC), (2015), [Informacja Szefa Urzędu ds. Cudzoziemców o stosowaniu w roku 2014 ustawy z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej \(Dz.U. z 2003 r. nr 128, poz. 1176 z późn. zm.\) w zakresie realizacji zobowiązań Rzeczypospolitej Polskiej wynikających z Konwencji Genewskiej dotyczącej statusu uchodźców oraz Protokołu Nowojorskiego dotyczącego statusu uchodźcy](#), Warszawa: UdSC (online, dostęp dn. 9.10.2015). | Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., (2014), *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, Białystok: Fundacja Dialog. | Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., (red.), (2013), *Różnorodność. Twórcza Aktywność. Inkluzja w edukacji*, Białystok: Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.



Anna Młynarczuk-Sokołowska

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu w Białymstoku, wiceprezes Zarządu Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku.

Jako teoretyk i praktyk zajmuje się edukacją międzykulturową. Jej zainteresowania koncentrują się głównie wokół metodyki i projektowania międzykulturowej edukacji nieformalnej. Jest autorką tekstów naukowych z tego zakresu (np. *Intercultural Non-formal Education Issues on the Agenda of Polish Non-governmental Organizations – a research report „The New Educational Review”* 2014), redaktorką monografii naukowo-metodycznych (np. *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, 2011), realizatorką projektów badawczych (np. *Międzykulturowa edukacja nieformalna w Polsce na przykładzie działalności organizacji pozarządowych*, Narodowe Centrum Nauki) oraz społecznych (np. *Ku wzbogacającej różnorodności*).

Od 2007 r. pracuje z cudzoziemcami m.in. jako doradca międzykulturowy w Fundacji Dialog. Prowadzi warsztaty międzykulturowe w szkołach i Ośrodku Pobytowym dla Cudzoziemców w Białymstoku. Za działalność w obszarze edukacji międzykulturowej została m.in. laureatką pierwszego miejsca w konkursie Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP.

Od redakcji:

Artykuł, który zamieszczamy w tym numerze TRENDÓW, jest skróconą wersją tekstu Anny Młynarczuk-Sokołowskiej. Zapraszamy do lektury [pełnej wersji](#), dostępnej do pobrania ze strony internetowej ORE.